UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carreras de

Educación Básica	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros
Itinerario Académico en: Educación General Básica	

El acceso a la Educación Básica en la comunidad de Banguir: sistematización de una experiencia de prácticas preprofesionales.

Autora:
Michelle Andrea Aguilar Criollo

Autora:
Cristina Patricia Montero Peñafiel

Azogues - Ecuador
Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Autora:
Michelle Andrea Aguilar Criollo
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
Cristina Patricia Montero Peñafiel
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Pedagogía del Idioma Inglés

Docente Tutor	Josue Villareal Puga
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3004-339X

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

En primer lugar, elevamos nuestro más profundo agradecimiento a Dios, fuente de sabiduría, fuerza y luz, quien ha guiado cada paso de nuestro camino. En los momentos de incertidumbre, nos dio claridad; en los días difíciles, nos sostuvo con esperanza, y en cada logro, nos recordó que con fe y perseverancia todo es posible.

Agradecemos sinceramente a nuestra querida Universidad Nacional de Educación (UNAE), por habernos acogido durante estos años de formación y crecimiento. En sus aulas no solo aprendimos contenidos académicos, sino también valores fundamentales como la responsabilidad, la ética y el compromiso con la transformación educativa y social.

A nuestros docentes y nuestro tutor guía Josué Villareal durante este proceso de sistematización, quienes con su experiencia, paciencia y humanidad nos acompañaron a lo largo de este proceso. Su orientación fue faro en los momentos de duda, y su exigencia, impulso para alcanzar nuestra mejor versión. Agradecemos especialmente cada observación, cada conversación y cada palabra de aliento que nos ayudó a crecer. Cada experiencia compartida dejó huella en nuestra formación y reafirmó el sentido de nuestra vocación.

Finalmente, a todas las personas que, de una u otra forma, fueron parte de este camino, a quienes nos regalaron su tiempo, su saber, su compañía o una palabra oportuna, gracias por ser parte de este logro. Este trabajo no es solo el resultado de nuestras acciones individuales, sino el reflejo de una red de afectos, aprendizajes y encuentros que hicieron posible llegar hasta aquí.

Dedicatoria

A Dios, mi motor silencioso y guía constante. Dedico este logro a Ti, Señor, porque estuviste en cada paso, en cada noche de duda y en cada amanecer lleno de esperanza. Gracias por sostenerme con tu amor infinito y por darme claridad en la incertidumbre, sin soltarme nunca, aun cuando sentía que no podía más.

Así mismo a mis padres, Manuel Alejandro y Laura Mercedes, el pilar inquebrantable de mi vida. Su amor, entrega y sacrificios son la base de este momento, y me enseñaron que la verdadera grandeza reside en el trabajo honesto, la humildad y la fe inquebrantable. Todo lo que hoy alcanzo se debe a lo que me dieron sin medida, este logró también es suyo.

De igual forma, a mis hermanos Christian e Isaac, en quienes siempre encontré refugio y complicidad. Gracias por compartir este camino con amor silencioso, por estar en los momentos de alegría y agotamiento, por alentar mis pasos y confiar en mis sueños.

También a Rosmary y a toda mi familia, por su apoyo constante y por preocuparse por mí, siempre brindando una palabra de aliento. Gracias por ser ese respaldo que no falla, por ayudarme sin pensarlo dos veces y por hacerme sentir que no estaba sola. Su presencia fue muy valiosa en este proceso.

Y a mí, por no rendirme, incluso cuando el camino se volvió cuesta arriba. Por cada noche de desvelo, cada lágrima escondida, cada duda que enfrenté y cada paso que di con miedo, pero con valentía. Me abrazo con gratitud por haber creído en mí, por seguir adelante cuando parecía más fácil soltar, y por convertirme en la mujer que soñé ser.

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a quienes han sido mi fortaleza durante este proceso. Primero para mi padre eterno Dios, porque si hoy este trabajo es una realidad, es gracias a Él. En los días de debilidad fue mi fortaleza, en los momentos de confusión iluminó mi mente con su sabiduría, y, sobre todo, nunca me dejó sola. Su presencia ha sido constante, guiando cada uno de mis pasos con amor y propósito.

A mis padres Patricio y Germania, quienes con amor incondicional nunca dejaron de recordarme el potencial que tenía para alcanzar mis metas. Su apoyo fue fundamental para cristalizar este sueño. Gracias por cada palabra de motivación que me sostuvo en los momentos en que sentía que ya no podía continuar.

A mis hijos, quienes han sido mi motor y mi razón de lucha. A Josseline, mi gratitud es inmensa por asumir mi rol de madre cuando yo no podía hacerlo, y por su madurez y comprensión. A Jorge, por su paciencia y empatía que me permitieron concentrarme plenamente en mis estudios. Y a Valery, por acompañarme en las largas noches de trabajo y regalarme sonrisas con sus ocurrencias, haciendo de esas madrugadas momentos inolvidables.

A Marcela, quien con su insistencia sutil me impulsó a seguir. Gracias a su perseverancia, emprendí este maravilloso viaje lleno de aprendizajes.

Hoy al ver este sueño hecho realidad, sé que no fue solo mi esfuerzo que me trajo hasta acá. Gracias a cada uno de ustedes por sus palabras de motivación y confianza hoy podemos decir, ¡lo logramos!

Resumen

Este trabajo de sistematización analiza las barreras que enfrentan los niños de la comunidad rural de Banguir, en la provincia del Azuay (Ecuador), para acceder y permanecer en el sistema educativo. A través de un enfoque cualitativo e interpretativo, sustentado en técnicas como entrevistas, observación participante, análisis documental y diarios de campo, se evidencian factores estructurales, culturales y simbólicos que vulneran el derecho a la educación. Entre los hallazgos más relevantes, se destacan la migración de padres, la ausencia de acompañamiento familiar, el bajo nivel educativo de los representantes y, de forma crítica, la influencia de la doctrina religiosa "Maranatha", que promueve la desescolarización. Además, se analiza la implementación del modelo pedagógico UBP en una escuela bidocente, que enfrenta grandes desafíos debido a la sobrecarga docente y falta de recursos. La experiencia permitió reflexionar sobre la urgencia de políticas públicas que reconozcan la complejidad del contexto rural y garanticen una educación inclusiva, pertinente y con enfoque comunitario. Está sistematización no solo expone una realidad educativa invisibilizada, sino que impulsa una mirada crítica y comprometida con la igualdad social.

Palabras claves: Educación rural; deserción escolar; migración; influencia religiosa; derecho a la educación

Abstract

This systematization work analyzes the barriers faced by children in the rural community of Banguir, in the province of Azuay (Ecuador), to access and remain in the educational system. Through a qualitative and interpretative approach, based on techniques such as interviews, participant observation, documentary analysis and field diaries, structural, cultural and symbolic factors that violate the right to education are evidenced. Among the most relevant findings, the migration of parents, the absence of family accompaniment, the low educational level of the representatives and, critically, the influence of the religious doctrine "Maranatha", which promotes unschooling, stand out. It also analyzes the implementation of the UBP pedagogical model in a two-teacher school, which deal with great challenges due to teacher overload and lack of resources. The experience allowed us to reflect on the urgency of public policies that recognize the complexity of the rural context and guarantee an inclusive and relevant education with a community approach. This systematization not only exposes an invisible educational reality, but also promotes a critical view committed to social equality.

Keywords: Rural education; school drop-out; migration; religious influence; right to education

Índice

Introducción 3

1.1 Presentación del tema 3

1.2 Definición del objeto, objetivo general, y eje de sistematización. 6

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis. 9

Desarrollo 14

2.1 Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia 14

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora 16

2.2.1 Narración de las condiciones o situaciones 17

2.2.2 Categorización de la información 21

Tabla 1 Matriz de categorización 1

2.2.3 Interpretación Crítica 28

2.2.4 Lecciones aprendidas 32

Conclusiones 34

Referencias 39

Anexos 43

Introducción

1.1 Presentación del tema

La sistematización de una experiencia va más allá de la simple narración de lo vivido; implica una inmersión profunda en las causas de un problema, un cuestionamiento de las estructuras que lo mantienen y la construcción de significado a partir de la vivencia. En la comunidad de Banguir, la práctica preprofesional se transformó en un encuentro con una realidad marcada por la desigualdad y el silencio. Este proceso reveló cómo barreras económicas, familiares, culturales y religiosas se entrelazan, obstaculizando el acceso a la educación y perpetuando la exclusión. En este contexto, el proyecto de Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se presenta como un componente crucial. Esta iniciativa busca vincular a los futuros docentes con las realidades del país, permitiéndoles analizar y abordar de manera directa las problemáticas que afectan el derecho a la educación en comunidades vulnerables, justificando así su relevancia social.

Uno de los hallazgos más preocupantes fue la influencia de la doctrina religiosa "Maranatha", que ejerce un control simbólico significativo en Banguir, llegando a dictar la no escolarización de niños y niñas. Este fenómeno no es solo una práctica de fe, sino una estructura que limita la libertad de pensamiento y promueve la ignorancia como un acto de obediencia, dando como resultado que niños de 12 o 13 años no sepan leer ni escribir. A este complejo escenario se suma el fenómeno de la migración, que fragmenta a las familias y refuerza la idea de que migrar es más valioso que estudiar. Los niños, a menudo dejados al cuidado de terceros, internalizan un patrón donde la educación pierde sentido frente a la

inmediatez de un aparente éxito económico. En conjunto, estos factores demuestran que el derecho a la educación es una cuestión multidimensional que requiere de una comprensión más profunda que la mera provisión de escuelas.

En este complejo panorama, el modelo multigrado bajo el enfoque UBP, aunque bien intencionado, se muestra insuficiente sin el respaldo institucional adecuado. La sobrecarga laboral de los docentes rurales, quienes atienden múltiples niveles, realizan tareas administrativas y coordinan eventos, solo es sostenible gracias a su vocación, evidenciando un abandono institucional que limita la calidad educativa. A pesar de sus esfuerzos, se requiere una política educativa robusta que comprenda las particularidades del contexto rural. La experiencia en Banguir nos confronta con la urgente verdad de que el derecho a la educación en contextos rurales debe ser entendido como la garantía de condiciones sociales, culturales, emocionales y políticas que permitan a los niños crecer y transformar su realidad. Se necesita una escuela que dialogue con la comunidad, un Estado presente en la acción y docentes formados para ejercer un rol crítico y transformador, que trascienda la enseñanza de contenidos.

Así, esta sistematización no solo deja lecciones, sino también preguntas incómodas: ¿Qué responsabilidad tienen el Estado y las instituciones ante las prácticas religiosas que vulneran derechos? ¿Es suficiente construir escuelas si no se garantiza que los niños asistan, aprendan y permanezcan? ¿Puede una docente, por más comprometida que esté, compensar la ausencia de políticas públicas eficaces?

Justificación de la sistematización (problemática y pertinencia)

La sistematización de esta experiencia tiene como propósito analizar las limitaciones que enfrentan los niños de la comunidad de Banguir para garantizar su derecho a la educación. Esta problemática resulta relevante no solo para la institución educativa local, sino para el campo educativo en general, debido a las profundas desigualdades que aún persisten en áreas rurales, donde los factores socioculturales, económicos y religiosos condicionan el acceso y la permanencia escolar. Desde el punto de vista teórico, esta investigación aporta una comprensión más profunda de los desafíos que enfrenta la educación en contextos rurales, especialmente en comunidades como Banguir, donde las barreras estructurales afectan la calidad y equidad educativa. Teóricamente, el proceso permitirá construir conocimiento sobre las dinámicas sociales y educativas en estas áreas y aportar soluciones a problemas educativos estructurales, contribuyendo a la base de estudios que exploran la exclusión educativa en comunidades rurales.

Desde una perspectiva pedagógica y curricular, los resultados de la investigación permitirán reflexionar sobre la adecuación de los enfoques didácticos y las estrategias implementadas en el contexto rural. La identificación de los factores que limitan el acceso y la permanencia escolar aportará valiosa información para el diseño de programas educativos más inclusivos y adaptados a la realidad de la comunidad. En este sentido, la sistematización contribuirá a repensar el modelo educativo multigrado que se aplica en esta zona, promoviendo metodologías de enseñanza más efectivas y alineadas con las necesidades de los estudiantes. Este aporte tiene un gran valor didáctico, ya que facilitará la creación de estrategias pedagógicas contextualizadas, potenciando la enseñanza y favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.

La sistematización de esta experiencia será de gran beneficio para la comunidad de Banguir, al exponer las barreras que impiden el acceso a la educación y ofrecer alternativas para superarlas. Los beneficiarios directos serán los niños de la comunidad, quienes podrán experimentar mejoras en sus oportunidades educativas a través de la implementación de soluciones derivadas del análisis. Además, los docentes, padres de familia y miembros de la comunidad serán beneficiarios indirectos, al contar con información detallada y precisa sobre los obstáculos que enfrentan los estudiantes y cómo abordarlos. Los resultados también pueden servir como base para políticas públicas educativas que respondan a las necesidades locales.

Finalmente, la factibilidad de la sistematización está respaldada por la metodología empleada, que se ajusta a las particularidades del contexto local. La utilización de un enfoque cualitativo y las técnicas de recolección de datos, como la observación participante, entrevistas y análisis documental, garantizarán que los resultados sean representativos y precisos. La participación de los miembros de la comunidad y de la institución educativa en el proceso de investigación facilita la recolección de información relevante, lo que asegura que la sistematización sea viable y que los hallazgos sean útiles para la mejora de las condiciones educativas en la comunidad de Banguir y contextos similares.

1.2 Definición del objeto, objetivo general, y eje de sistematización. Línea de investigación

Este trabajo de sistematización se adscribe a la línea de investigación "Relación sociedad-escuela" propuesta por la UNAE, la cual se orienta al estudio de las interacciones entre la institución educativa y los distintos actores sociales, tales como la familia, el Estado, las organizaciones comunitarias y religiosas,

entre otros. En este marco, se analizan las tensiones, dinámicas y prácticas que inciden en el desarrollo educativo desde una perspectiva situada, crítica y territorializada. La experiencia sistematizada en la comunidad de Banguir permite evidenciar cómo factores como la migración, las creencias religiosas, y las condiciones socioeconómicas dirigen las trayectorias escolares, afectando el acceso, la permanencia y el derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, este trabajo evidencia la urgencia de reconstruir los vínculos entre comunidad y escuela desde una perspectiva crítica y transformadora. Al recuperar las voces de los actores locales y problematizar los obstáculos educativos, esta sistematización aporta a la reflexión sobre la necesidad de construir una relación más contextualizada y responsable entre escuela y comunidad, en relación con los principios de una educación inclusiva, equitativa y con sentido social.

Objetivo General

- Analizar las limitaciones y factores socioculturales, económicos y religiosos que inciden en el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo de la comunidad de Banguir, con el fin de comprender las barreras para garantizar el derecho a la educación en dicho contexto.

Objetivos específicos

- Describir la situación del acceso al derecho de la educación de los niños.
- Conocer las perspectivas de los actores de la comunidad sobre el acceso del derecho a la educación.

- Identificar los factores socioculturales, religiosos y económicos que condicionan el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Enfoque de sistematización

El enfoque de sistematización seleccionado para esta investigación es el enfoque investigativo**,** dado que busca explorar, a través de métodos cualitativos, los significados y las dinámicas sociales que se ocultan en los obstáculos para el acceso y la permanencia educativa en la comunidad de Banguir. Este enfoque, que toma elementos de la investigación cualitativa, se centra en comprender no sólo qué ocurrió, sino por qué y cómo sucedieron los eventos, permitiendo un análisis profundo de las experiencias de los actores educativos y comunitarios. A través de técnicas como la observación participante, las entrevistas a los actores clave y el análisis documental, este enfoque facilita la identificación de patrones, significados culturales y sociales que condicionan el acceso a la educación en un contexto rural.

Este enfoque también se justifica por la necesidad de interpretar las realidades complejas de la comunidad desde una perspectiva subjetiva, capturando las voces de los diferentes actores (padres, docentes y miembros de la comunidad), para comprender las barreras estructurales y sociales que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación. Además, al ser un enfoque que promueve la reflexión crítica, la sistematización investigativa permite buscar soluciones fundamentadas para superar las dificultades observadas, orientadas a mejorar las condiciones educativas en la comunidad. Por lo tanto, el enfoque investigativo se alinea perfectamente con los objetivos de la investigación, que buscan no solo describir la situación, sino también entender los factores que afectan la educación en esta comunidad y generar un impacto a partir de la comprensión profunda de las experiencias vividas.

Detalle del eje de sistematización

El eje de sistematización se centrará en cómo la migración y las prácticas religiosas se convierten en barreras de acceso a la educación para los niños en la comunidad de Banguir. La migración interna y externa ha reducido la población activa de la comunidad, lo que afecta la estructura familiar y dificulta la continuidad educativa. La migración externa, en particular, ha dejado a los niños al cuidado de adultos mayores u otros familiares, lo que genera problemas en el seguimiento escolar y en la participación de los padres en el proceso educativo.

Por otro lado, el grupo religioso "Maranatha" ha tenido una fuerte presencia en la comunidad, contribuyendo a una alta tasa de desescolarización, ya que se priorizan las prácticas religiosas sobre la educación formal. La interacción entre la migración y la influencia religiosa ha provocado la deserción escolar, ya que los padres migrantes no pueden involucrarse en la educación de sus hijos y la religión influye en las decisiones de los estudiantes de abandonar la escuela. Este eje es fundamental para comprender cómo los factores sociales y culturales afectan la educación en la comunidad, y proporciona un marco para analizar las dinámicas que impactan en la asistencia y rendimiento escolar.

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis.

A continuación, se delimitará el paradigma, enfoque, análisis documental, así como también las técnicas e instrumentos empleados. Los mismos, permitirán recopilar y analizar la información para garantizar la fiabilidad y validez de los hallazgos.

Paradigma Interpretativo

En esta investigación se centra el paradigma interpretativo, puesto que, nos permite adentrarnos en las experiencias vividas, comprendiendo no solo los hechos, sino también los significados que los miembros de la comunidad otorgan a sus interacciones y prácticas cotidianas. Según Ricoy (2006) "este paradigma permite comprender e interpretar la realidad a partir de la interacción de los participantes" (p. 12). Por tal razón, con este paradigma, la investigación proporcionará una visión detallada y contextualizada que busca dar voz a los participantes, valorar sus percepciones y entender las dinámicas de cultura y contexto que influyen en sus decisiones y acciones. A través de esto, la investigación se convierte en una herramienta para construir conocimiento desde el interior de la comunidad, lo que ofrece un panorama más auténtico y profundo.

Enfoque cualitativo

Esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, ya que permite comprender a profundidad las dinámicas sociales, culturales y educativas que afectan a una comunidad rural. Por ello, este enfoque resulta ideal para analizar fenómenos complejos como las interacciones comunitarias, permitiendo no solo describir los eventos observados, sino también interpretarlos desde una perspectiva subjetiva. Según Vega et al. (2014), se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como la descripción y la observación del fenómeno. El proceso es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación (p. 526). Asimismo, permitió reflexionar sobre las realidades observadas desde una perspectiva subjetiva, analizando no solo el ¿Qué?, sino también el ¿Cómo? y el ¿Por qué? de estos fenómenos.

Método (Sistematización de experiencias)

La sistematización de experiencias constituye una metodología crítica que permite analizar los procesos vividos en contextos educativos, comunitarios o sociales. No se trata únicamente de narrar lo ocurrido, sino de aclarar las dinámicas, relaciones y sentidos construidos en el transcurso del tiempo. En este sentido, Mera (2019) afirma que sistematizar implica comprender e interpretar un proceso enmarcado en su contexto histórico, social e institucional, reconstruyéndolo de manera crítica para comprender por qué se desarrolló de determinada forma. Es decir, sistematizar no solo posibilita valorar lo realizado, sino que también permite identificar aprendizajes, reconocer desafíos, revisar las propias prácticas y contribuir a procesos de mejora continua y transformación social.

Análisis documental

El análisis documental fue un componente esencial en esta investigación, ya que complementa la información obtenida mediante la observación y la interacción directa. Según Peña et al. (2007), el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura.

En este contexto, revisamos registros escolares, como listados de asistencia y planificaciones educativas utilizados en la institución. Este análisis permitió identificar patrones relacionados con el acceso irregular a la educación y los niveles de logro académico de los estudiantes. Esto nos permitió identificar patrones de comportamiento relacionados con el acceso irregular a la educación y los niveles de logro académico de los estudiantes. Además, el análisis de documentos nos ayudó a comprender cómo el

sistema multigrado se implementa en esta escuela y cuáles son las limitaciones que enfrentan los docentes para brindar una educación de calidad.

Observación participante

La observación participante, como técnica central en nuestras prácticas preprofesionales, nos permitió integrarnos activamente en las actividades cotidianas de la escuela y la comunidad, proporcionando una visión amplia y detallada de su realidad social y educativa. Este enfoque coincidió con la postura de Ortiz (2015), quien destaca que cada acto social, en sus diversas expresiones, es portador de mensajes que reflejan la percepción y vivencia de los individuos. A través de esta metodología, identificamos no solo las dinámicas internas del aula, como las interacciones entre estudiantes y docentes, sino también factores externos, como las dinámicas familiares y comunitarias, que inciden directamente en el acceso, la permanencia y el éxito educativo de los estudiantes.

Registros diarios de campo

Uno de los elementos fundamentales de nuestra investigación fueron los diarios de campo, los cuales se convirtieron en una herramienta clave para sistematizar nuestra experiencia durante las ocho semanas de práctica. Según Martínez (2007), “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.79). A través de este registro detallado, anotamos diariamente nuestras observaciones, reflexiones y aprendizajes, incluyendo aspectos relacionados con las dinámicas escolares, las interacciones entre los actores educativos y las situaciones observadas en la comunidad.

Este proceso no solo nos permitió organizar la información recopilada, sino que también facilitó la reflexión sobre nuestro rol como futuras docentes, ayudándonos a identificar patrones, cuestionar nuestras prácticas y para abordar las problemáticas detectadas. Asimismo, los diarios de campo sirvieron como evidencia tangible para respaldar los hallazgos de nuestra sistematización y fortalecer nuestra comprensión del contexto.

Entrevista

Para llevar a cabo nuestra investigación, se utilizó la entrevista como herramienta principal, dado que, según Díaz et al. (2013), "la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles" (p. 163). En este sentido, se realizaron tres entrevistas: una al presidente de la comunidad, otra a la líder educativa y una tercera a un padre de familia, quien además fue ex miembro del grupo religioso. Se elaboraron cuatro preguntas, enfocadas en los ámbitos educativo, familiar, comunitario y en sus perspectivas y opiniones personales.

Para el procesamiento de la información, se utilizó un sistema de codificación compuesto por letras y números, el presidente fue identificado como P 01, la líder educativa como L 02 y el padre de familia como P 03. Las entrevistas se llevaron a cabo en la casa comunal, un espacio adecuado que facilitó el desarrollo del diálogo. Durante el proceso, los participantes compartieron sus respuestas fundamentadas en sus experiencias dentro de la comunidad, lo que permitió obtener información relevante y profunda sobre la realidad local, favoreciendo así una comprensión más vivencial y contextualizada del entorno comunitario.

Desarrollo

En este apartado compartimos cómo se llevó a cabo nuestra experiencia de prácticas preprofesionales en la comunidad de Banguir y el proceso de sistematización que surgió a partir de ella. Más allá de describir actividades, buscamos relatar lo vivido, lo aprendido y las reflexiones que nacieron al estar inmersas en la realidad educativa y social de la comunidad.

El desarrollo del trabajo nos permite contar de manera detallada lo que observamos y analizamos, desde el contexto y los actores que forman parte del proceso educativo, hasta las situaciones que marcaron nuestra práctica y evidencian las barreras que enfrentan muchos niños para acceder y permanecer en la escuela. Además, explicamos cómo organizamos la información recogida, los aprendizajes identificados y las reflexiones que nacieron en el proceso, donde cada observación y diálogo con la comunidad se transformó en conocimiento y nos ayudó a comprender mejor la complejidad del derecho a la educación en un contexto rural como Banguir.

2.1 Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia

En América Latina, especialmente en las zonas rurales, la educación se ve afectada por profundas desigualdades estructurales. Según Ávila (2017), la falta de políticas públicas adecuadas en áreas rurales genera una distribución desigual de los recursos y servicios educativos, lo que dificulta las condiciones de los estudiantes. En Ecuador, la situación no es diferente. Herrera y Rivera (2020) señalan que los jóvenes en el sector rural enfrentan graves dificultades en cuanto al ingreso, la continuidad y los logros educativos, debido a la escasa infraestructura y recursos disponibles, y a la migración que afecta las

estructuras familiares y educativas. Banguir, ubicada en la provincia de Azuay, no es ajena a estos problemas.

La comunidad ha experimentado una disminución considerable de su población debido a la migración tanto interna como externa, lo que ha dejado principalmente a niños y adultos mayores. Esta migración ha tenido un impacto directo en la educación, ya que la migración de los padres ha dificultado su participación en el proceso educativo de sus hijos. Es fundamental señalar que en esta comunidad coexisten creencias religiosas predominantes, la católica, profesada por un grupo minoritario, y la religión conocida como "Maranatha", cuya influencia ha tenido un impacto no del todo positivo en la familia y por tanto en el ámbito educativo. En particular, la influencia de la religión "Maranatha" ha generado efectos adversos en los padres de familia, contribuyendo de manera significativa a la desescolarización y deserción escolar de numerosos niños y adolescentes en la comunidad.

Las prácticas de alto beneficio social se llevaron a cabo en el cantón Sigsig, parroquia San José de Raranga, comunidad de Banguir en la provincia del Azuay. Esta comunidad rural se dedica principalmente a la crianza de ganado, pesca y agricultura, pero ha sufrido una disminución significativa de población debido a la migración interna hacia ciudades cercanas como Sigsig y Cuenca, y a la migración externa hacia otros países en busca de mejores oportunidades. Esta situación ha dejado principalmente a niños, adultos mayores y un pequeño grupo de adultos jóvenes. Aunque algunas familias han experimentado mejoras económicas, la comunidad sigue enfrentando grandes carencias, como la falta de servicios básicos, salud y educación.

La escuela de la comunidad es una institución educativa bidocente que atiende a 29 estudiantes de entre 5 y 12 años, divididos en dos grupos: básica elemental y básica media. Al ser una institución educativa UBP, se hace uso del currículo multigrado, el mismo que presenta un desafío significativo, ya que un solo docente debe atender a niños de diferentes niveles educativos en un mismo espacio. Además, es importante mencionar que se revela una deserción escolar grave, debido a factores sociales, culturales y la cosmovisión que existen en la comunidad, ya que según lo observado limita y dificulta la permanencia escolar de los niños y la inasistencia de los mismos.

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora

La sistematización de experiencias es un proceso reflexivo y analítico que permite ordenar, comprender y transformar vivencias, prácticas o procesos en conocimiento, con el objetivo de identificar aprendizajes y generar propuestas de mejora. A través de este proceso, se documentan y analizan las experiencias vividas por los actores involucrados, con el fin de contribuir al conocimiento colectivo, reflexionar sobre los aciertos y errores, y ofrecer herramientas para la mejora continua. Tal como lo menciona, Giraldo (2023) la sistematización de experiencias educativas necesita considerar que la reconstrucción de la experiencia siempre transita alrededor de la representación que de los hechos hacen sus protagonistas, es decir, de sus prácticas. Por tal razón la sistematización no solo implica la recolección de datos, sino la interpretación crítica de los mismos, lo que posibilita una comprensión más profunda de las dinámicas que inciden en los fenómenos sociales, educativos y culturales.

La sistematización de experiencias en la comunidad de Banguir permitió identificar y analizar con profundidad las barreras que limitan el acceso y la permanencia

escolar de niños en contextos rurales. A través de un enfoque cualitativo e interpretativo, se visibilizan factores como la migración, la pobreza y la influencia de prácticas religiosas que afectan negativamente el proceso educativo. Este ejercicio reflexivo permitió comprender cómo las condiciones sociales, económicas y culturales inciden directamente en la dinámica escolar y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La reconstrucción crítica de la experiencia vivida durante las prácticas preprofesionales permitió contextualizar los desafíos educativos en esta comunidad y reconocer que la exclusión escolar no solo responde a la falta de recursos, sino también a estructuras sociales más profundas que deben ser atendidas con sensibilidad y pertinencia.

2.2.1 Narración de las condiciones o situaciones

La experiencia de prácticas preprofesionales se desarrolló durante dos períodos académicos consecutivos, cada uno de ocho semanas, en la comunidad de Banguir, perteneciente a la parroquia rural San José de Raranga. Desde el primer acercamiento al territorio, se hizo evidente la presencia de una serie de condiciones adversas que afectan de manera significativa el desarrollo de la niñez local. Entre los aspectos más visibles se identificaron la migración frecuente de los miembros de las familias, la carencia de servicios básicos como agua potable y alcantarillado, y la fuerte presencia de prácticas religiosas tradicionales que inciden en la vida cotidiana. Estas condiciones no solo configuran el entorno inmediato de los estudiantes, sino que también influyen directamente en su acceso, permanencia y participación en el sistema educativo, limitando sus oportunidades de desarrollo personal y académico.

El proceso de prácticas inició con una reunión de planificación junto a las autoridades de la institución educativa local, en la cual se definieron de manera

colaborativa los objetivos de la práctica, los horarios de trabajo, y las actividades pedagógicas a implementar. Este espacio fue clave para establecer una relación de confianza y corresponsabilidad entre las practicantes y el personal docente de la escuela, permitiendo una adecuada inserción en las dinámicas escolares. Uno de los principales objetivos fue la observación participante e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se desarrollan dentro de un modelo educativo multigrado, característico de las escuelas rurales. Esta modalidad implica una serie de retos tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que en un mismo espacio conviven niños y niñas de diferentes niveles y edades, lo que exige una planificación pedagógica diferenciada y estrategias metodológicas inclusivas.

Durante las primeras semanas, se llevó a cabo un proceso sistemático de observación participante que nos permitió aproximarnos de manera crítica y reflexiva a las dinámicas escolares, así como a las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y familias. A través del registro constante en los diarios de campo, se lograron identificar situaciones preocupantes como la baja asistencia estudiantil, la persistencia del fenómeno de deserción escolar, y las múltiples dificultades de aprendizaje derivadas de la heterogeneidad de niveles dentro del aula. Además, se evidenció una escasa participación de las familias en el proceso educativo, lo cual limita el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad, indispensable para garantizar trayectorias educativas completas. Estos hallazgos iniciales permitieron delimitar líneas de acción y generar propuestas orientadas a comprender las causas de dichas problemáticas desde una mirada contextualizada y sensible.

Una de las situaciones más llamativas observadas en los primeros días de intervención fue la inasistencia reiterada de un grupo significativo de estudiantes. Resultaba común ver a niñas y niños realizando actividades agrícolas o cuidando ganado en los alrededores de la comunidad durante el horario escolar, lo que generó inquietud y motivó una indagación más profunda sobre los factores que incidían en esta práctica. A través de un diálogo informal con una comerciante de una tienda cercana a la escuela, se obtuvo información relevante sobre la influencia de un grupo religioso denominado "Maranatha", cuyo líder sostiene una postura radicalmente opuesta a la educación formal. Según se conoció, esta doctrina sostiene que la escolarización no es necesaria para la formación espiritual de los niños y niñas, por lo que muchas familias vinculadas a este grupo han optado por retirar a sus hijos e hijas del sistema educativo, o incluso, impedir completamente su ingreso.

Esta información fue posteriormente corroborada mediante entrevistas estructuradas realizadas a diferentes actores de la comunidad, entre ellos padres de familia, catequistas y líderes barriales. Los testimonios recogidos permitieron confirmar la existencia de patrones reiterativos de desescolarización directamente asociados a la influencia ideológica del grupo "Maranatha". Las entrevistas realizadas a los actores involucrados de la comunidad resultaron particularmente reveladoras, ya que brindó detalles sobre la expansión de dicha agrupación y su impacto en los procesos educativos locales. Según su testimonio, la influencia de esta doctrina ha generado divisiones internas en la comunidad, debilitando los lazos entre las familias y la escuela, y afectando la percepción del valor de la educación como herramienta de transformación social. Esta situación representa un claro ejemplo de cómo los factores culturales y simbólicos pueden

convertirse en barreras para el ejercicio pleno del derecho a la educación, especialmente en contextos vulnerables.

A medida que avanzó el proceso de prácticas, se profundizó el análisis de las dinámicas comunitarias, lo cual permitió complejizar la comprensión de las causas que originan y prolongan la deserción escolar en la zona. Se constató que no basta con señalar factores estructurales como la pobreza o el aislamiento geográfico, sino que es necesario considerar también las creencias, valores y representaciones que circulan al interior de las familias y comunidades. En este contexto, se hizo evidente que las decisiones educativas no se toman de forma individual, sino que responden a lógicas colectivas que están profundamente acomodadas en las tradiciones locales. Esta comprensión más amplia y profunda del fenómeno educativo rural permitió desarrollar una postura crítica y comprometida frente a los desafíos del territorio, reconociendo las necesidades culturales e institucionales de las realidades diversas del país.

Finalmente, esta experiencia representó una oportunidad invaluable para reflexionar sobre el rol del Estado, las instituciones educativas y los docentes frente a prácticas que vulneran derechos fundamentales en contextos históricamente excluidos. Las PABS permitieron visibilizar las múltiples barreras que enfrentan los niños para acceder a una educación de calidad, al mismo tiempo que ofrecieron un espacio de aprendizaje transformador para las y los estudiantes en formación. Esta práctica no solo fortaleció las competencias pedagógicas y sociales de las futuras docentes, sino que también reafirmó la importancia de construir una educación intercultural, inclusiva y comprometida con la justicia social. En este sentido, se hace urgente diseñar políticas públicas que reconozcan la diversidad cultural del país, pero que también establezcan

límites claros frente a prácticas que atenten contra los derechos de la niñez y que obstaculicen el desarrollo de trayectorias educativas completas y significativas.

2.2.2 Categorización de la información

Con el propósito de comprender de manera clara y concisa las situaciones observadas durante el tiempo que estuvimos inmersas en la comunidad de Banguir, desarrollando nuestras prácticas preprofesionales, se procedió a organizar la información recolectada mediante las distintas herramientas utilizadas, como la observación participante y las entrevistas. Esta información fue clasificada en categorías temáticas, las cuales a su vez se dividen en subcategorías según su naturaleza.

Este ejercicio tiene como objetivo sustentar el proceso de sistematización, ya que permite identificar patrones, relaciones y factores que inciden en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en este contexto. Así pues, la información se estructuró a partir de los hallazgos claves surgidos durante nuestra experiencia en el territorio, lo que nos permitió abordar de manera integral las dimensiones sociales, culturales, económicas y pedagógicas que afectan el derecho a la educación. Asimismo, las categorías fueron definidas considerando tanto los objetivos establecidos para la práctica como el enfoque analítico y crítico propuesto por las PABS, lo cual garantiza una mirada contextualizada y coherente con la realidad vivida.

A continuación, se presenta un cuadro que detalla las categorías temáticas construidas a partir de la experiencia, cada una acompañada de su respectivo análisis para facilitar una mejor comprensión de la situación.

Tabla 1

Matriz de categorización

Descripción de las categorías del tema de sistematización			
Categorías	**Definición**	**Subcategorías**	**Definición**
1. Acceso a la Educación Básica	Según Palma et al, (2024) En Ecuador, las políticas educativas recientes buscan mejorar el acceso, la calidad y la cobertura educativa, superando barreras que limitan la participación equitativa y promoviendo una educación inclusiva que responda a las necesidades locales y nacionales. Tal como lo establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la principal obligación del Estado es el cumplimiento pleno, permanente y progresivo de los derechos y garantías constitucionales en materia educativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011, art. 6).	1. 1 Deserción escolar	Tal como lo indica Casais y Ortega (2015) la deserción escolar es el indicador educativo que expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. En muchos casos, esta situación se debe a factores como la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar, el escaso acompañamiento familiar o las largas distancias que deben recorrer para asistir a clases, especialmente en contextos rurales.

		1.2 Barreras de acceso a la educación	Para garantizar los derechos a la educación el Ministerio de Educación cuenta con un marco legal que se enfoca en la equidad es decir la igualdad de oportunidades al acceso a la educación garantizando la permanencia y culminación del proceso educativo. (Burgos et al.,2020)
		1.3 Bajo nivel educativo de los padres y representantes	Los padres de familia o representados priorizan los trabajos agrícolas y ganaderos antes que la educación.
2. Comunidad educativa rural	En el contexto rural, la escuela no solo cumple una función académica, sino que también actúa como un espacio social fundamental para la comunidad. Como lo señala Pérez, (1994). La escuela rural debe consolidar su papel como espacio de participación activa de la comunidad educativa, fortaleciendo la colaboración entre docentes, familias y actores sociales para mejorar su función mediadora entre la comunidad y el Estado, contribuyendo así al desarrollo local y social.	2.1 Situación socioeconómica	Nivel de ingresos económicos en un promedio de nivel medio de las familias de los estudiantes.
		2.2 Migración	Número de estudiantes que han interrumpido su escolaridad por migración propia o familiar.
		2.3 Costumbres y tradiciones, cosmovisión	Frecuencia de actividades escolares que integran saberes y prácticas culturales locales.
		2.4 Actores garantes de derechos	Reuniones entre la escuela y representantes de instituciones garantes de derechos (junta parroquial, reuniones comunitarias, etc.).

3. Modelo Pedagógico UBP	El Modelo Pedagógico UBP impulsado por el Ministerio de Educación, propone una educación transformadora que responde a las realidades sociales, culturales y territoriales de cada comunidad, especialmente en contextos rurales. Este modelo se basa en principios como la centralidad del estudiante como ser integral, el reconocimiento de los saberes ancestrales a través del diálogo intercultural, la adaptación del currículo al entorno local, y una pedagogía crítica que busca formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su realidad. (Ministerio de Educación, 2022).	3.1 Escuela Bidocente	Nivel de planificación conjunta entre docentes para integrar saberes locales y estrategias multigrado.

Análisis de las categorías

A partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas en la comunidad, se establecieron tres categorías principales. La primera categoría corresponde al Acceso a la educación básica, la cual se desglosa en las siguientes subcategorías: deserción escolar, barreras de acceso y bajo nivel educativo de padres y representantes. La segunda categoría identificada fue la de Comunidad educativa rural, que incluye como subcategorías: situación económica, migración, costumbres, tradiciones, intereses, cosmovisión y actores garantes de derechos. Finalmente, se definió la tercera categoría: Modelo pedagógico UBP, con su respectiva subcategoría: escuela bidocente.

(C.1) La categoría acceso a la educación básica, surgió a partir de la observación participante realizada en la comunidad, el diálogo constante con las docentes, actores y líderes comunitarios. Según su percepción, muchos niños no eran parte del sistema educativo y otros abandonan la escuela en un nivel específico de educación. Desde el primer día, fuimos testigos de una realidad profundamente compleja. Puesto que surgió una verdad que nos impactó profundamente, "*...esta comunidad es la más poblada de San José de Raranga, cuando me pasaron la lista de los miembros de la comunidad cuando asumí el cargo de presidente, somos alrededor de 300 familias, a la mayoría ni se los conoce porque son muy alejados o no salen de sus casas. Somos contados los que interactuamos en la comunidad, estaremos hablando de unas 8 o 10 familias eso es lo más drástico porque los niños no reciben educación…"* (P01). En una segunda conversación se evidenció que la comunidad se encuentra dividida en dos grupos claramente definidos, una

separación que responde a la influencia de ciertos líderes religiosos. Estos imponen normas estrictas, prohibiendo el contacto entre los miembros de distintos grupos. Como señaló un habitante: *"...aquí los pastores dicen que nadie tiene que estar conversando con otras personas, mucho menos reunirse por ahí..."* (P03)

Al contrastar ambas entrevistas y profundizar en el contacto con las familias especialmente durante nuestras caminatas por la zona, pudimos observar que, a lo largo de un trayecto de aproximadamente 45 minutos, la mayoría de las viviendas correspondían a personas que no mantenían vínculos con la comunidad. Esto era evidente por ciertos rasgos visibles, como su forma de vestir y algunas conductas distintivas tanto en los niños como en los adultos. Esta experiencia nos permitió comprender con mayor claridad la compleja realidad que vive la comunidad, al evidenciarse un grupo significativo de niños en edad escolar que no accede al sistema educativo. Así, se pone de manifiesto una clara vulneración del derecho a la educación para este sector de la población.

(C.1.1) La realidad observada en la comunidad revela una problemática compleja relacionada con la deserción escolar, la cual va más allá de los factores económicos o de infraestructura, abarcando también elementos socioculturales que afectan directamente la permanencia de los niños en la educación. Durante las conversaciones sostenidas con el presidente de la comunidad, expresó con claridad una causa que considera fundamental: "...*el principal problema es la religión. Yo insisto, es la religión la que limita. Antes, cuando yo estudié en esta escuelita, todos los niños llegaban hasta sexto grado, que era hasta donde se ofrecía la educación, y todos terminaban. Pero hoy en día no es así, si se tiene más oportunidades, pero no se aprovechan. Apenas pasan tres años en la escuela y ya se retiran. Eso ha*

cambiado mucho…(P01). Lo expuesto por el entrevistado permite identificar un factor clave que contribuye a la deserción escolar. Otra fuente profundiza en las consecuencias de esta problemática, señalando cómo la falta de acceso a la educación impacta directamente en el desarrollo de la comunidad*…el desarrollo de la comunidad se ve afectado, ya que los niños no se educan y, por tanto, la comunidad no crece académicamente. No contamos con profesionales que contribuyan al progreso comunitario, y tenemos que ir hasta San José o Sigsig para realizar trámites simples, como redactar un escrito, por ejemplo…"* (L02).

Estos testimonios evidencian cómo, en el contexto actual de Banguir, ciertas creencias religiosas pueden influir negativamente en la valoración y el compromiso hacia la educación formal. Un claro ejemplo son dos estudiantes del nivel de educación básica elemental, quienes al inicio del presente año escolar no formaban parte del sistema educativo, pues, según las normas establecidas por los líderes de su congregación religiosa, ya habían cumplido con el periodo educativo considerado suficiente. Sin embargo, gracias al seguimiento y gestión realizada por la Junta Cantonal a inicios del año lectivo, una de las estudiantes pudo reintegrarse a la escuela para culminar su cuarto año de educación básica. Por otro lado, la otra estudiante, que debería estar cursando sexto año, no pudo regresar al sistema educativo debido a las creencias y concepciones ideológicas de su congregación, particularmente relacionadas con el contenido que se imparte en grados superiores, como la educación sexual, que ellos consideran pecado.

Sin embargo, en una tercera entrevista, el padre de las menores anteriormente mencionadas argumentó que, al darse cuenta de que dicha religión se movía principalmente por intereses económicos, tomó la decisión de

reincorporar a su hija al sistema educativo en el siguiente año escolar. Así lo expresó *"...un día hubo un evento en el que te obligaban a dar dinero; si no echabas el dinero, no te dejaban pasar. Ese fue el último día que asistí, porque ya había muchas irregularidades… Este año que viene voy a volver a llevar a la Rosa a la escuela…"* (P03)

Además, durante nuestra estancia en la comunidad, pudimos observar el caso de un estudiante de tercer año, perteneciente a este mismo grupo religioso, quien en varios días mostraba una actitud silenciosa, distante y pensativa. Al preguntarle, nos contó que se sentía triste porque probablemente este sería su último año en la escuela, aunque él desea continuar estudiando y compartiendo con sus compañeros. Esta situación refleja la complejidad y el impacto que las creencias religiosas tienen en la continuidad educativa de algunos niños, niñas y adolescentes, evidenciando la necesidad de abordar estos aspectos desde un enfoque comprensivo que promueva el derecho a la educación para todos.

(C.1.2) Lo observado en la comunidad evidencia múltiples barreras que limitan el acceso a la educación, muchas de ellas profundamente arraigadas en factores culturales, sociales y familiares. La escuela, a pesar de estar presente en el territorio, no logra garantizar la continuidad educativa para los niños de la comunidad. Esta situación se refleja claramente en testimonios como el siguiente:

"…*Cada vez hay menos niños asistiendo a la escuela. Algunos años apenas ingresan uno o dos, mientras otros diez u ocho dejan de venir. Muchos simplemente se quedan en casa, no continúan sus estudios en otras instituciones, y eso es grave. El problema no es la falta de niños en la comunidad, porque sí hay población infantil; lo que pasa es que no se acercan a la escuela, y una de las principales*

razones es la religión, que actúa como una gran limitante. Como padres, si no enviamos a nuestros hijos ni estamos pendientes del proceso educativo, no podemos esperar un cambio. Así, no se ve un futuro claro, porque nos estamos quedando sin estudiantes…" (L02). Una segunda voz recogida en la comunidad reveló algunos de los posibles motivos por los cuales ciertos padres deciden no enviar a sus hijos a la escuela. Según el testimonio: *"…pongamos que un hijo por ahí está haciendo alguna cosa, andando en algo malo, o suponiendo que va a la escuela, entonces llaman a los padres y les hacen la corrección, llaman a los ancianos, y no es algo privado, los exponen en las asambleas…"* (P03).

El temor a las correcciones impuestas por los líderes religiosos fue un patrón que se evidenció durante nuestra estancia en la comunidad. En múltiples ocasiones observamos a niñas y niños jugando en los patios de sus casas durante el horario escolar, lo cual ya nos alertaba sobre la baja asistencia a clases.

Una experiencia particularmente reveladora ocurrió cuando nos dirigimos a una comunidad cercana para asistir a una reunión. Durante el trayecto, pasamos por un sector conocido como San Martín, perteneciente a la comunidad de Banguir. Allí tuvimos la oportunidad de conocer el lugar de congregación de este grupo religioso, y lo que presenciamos fue profundamente impactante: en el patio del recinto se encontraban entre 60 y 70 niñas y niños en edad escolar. Ninguno de ellos asistía a una institución educativa, ni en la comunidad ni en sus alrededores. Su presencia en ese lugar, en pleno horario escolar, reflejaba una realidad preocupante y silenciada, que evidencia la manera en que ciertas prácticas religiosas inciden directamente en la garantía del derecho a la educación.

Conversar con las familias nos permitió comprender que esta situación no responde únicamente a decisiones individuales, sino que está profundamente influenciada por creencias religiosas arraigadas, temores al entorno externo y una fuerte desinformación sobre el derecho y la importancia de la educación. Algunos padres compartían con serenidad frases como *"la escuela no es necesaria"* o *"Dios proveerá…*(P03)*"*, sin intención de hacer daño, pero evidenciando una desconexión casi total con el sistema educativo. Lo más doloroso fue reconocer que el futuro de muchos de estos niños y niñas se está desvaneciendo, no por falta de capacidades, sino por la ausencia de orientación, acompañamiento y compromiso familiar.

(C.1.3) El nivel educativo de los padres y representantes influye de manera significativa en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela. Cuando el conocimiento y la valoración sobre la importancia de la educación son limitados, se presentan dificultades que afectan el compromiso familiar con el proceso formativo de los niños, especialmente en este contexto donde realizan actividades ganaderas, económicas y culturales, las cuales compiten por la atención y el tiempo de las familias.

"…*Uno de los factores que también limita el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela es la falta de educación de los padres. Muchas veces, por desconocimiento o por costumbre, se da prioridad a otras actividades, como la crianza de ganado, por encima de la educación de sus hijos. Creen que el trabajo en el campo es más urgente o útil, y no siempre valoran lo que la educación puede ofrecer a largo plazo. Esto hace que no den seguimiento al proceso educativo, y que en algunos casos incluso decidan no enviar a los niños a clases, lo cual afecta*

directamente su futuro…" (L02). Desde la perspectiva de un segundo actor, se reveló que muchos padres que han migrado sin concluir su formación académica son percibidos por los estudiantes como modelos a seguir, lo que los motiva a priorizar el trabajo sobre los estudios. Esto se debe a que, pese a no haber finalizado su educación, estos padres han alcanzado cierta estabilidad económica gracias a las remesas enviadas desde el extranjero. Así lo explica un habitante de la comunidad: *"…aquí en la comunidad no se ve tanta necesidad económica porque muchos han emigrado al extranjero y mandan dinero a sus familias. Pero eso mismo ha traído problemas… Los niños o jóvenes que se quedan, al tener ese apoyo económico, ya no le dan tanta importancia a la escuela. Desde los 11 o 12 años ya se creen grandes, piensan que pueden hacer su vida sin estudiar…"* (P01).

Contrastando estos dos enfoques se evidencia la necesidad de fortalecer espacios de sensibilización y formación dirigidos a padres y representantes, con el propósito de que comprendan el valor de la educación como herramienta fundamental para el desarrollo personal y comunitario. Durante una clase denominada "Acompañamiento Integral", la mayoría de los estudiantes manifestó que sus padres les regalan vacas, cuyes o caballos para que los críen y puedan venderlos, generando así ingresos propios. Esta situación genera confusión entre los estudiantes, quienes al obtener ingresos de estas actividades tienden a idealizar esta forma de trabajo, llegando a considerar que criar animales para la venta o la distribución de leche es una mejor opción que continuar con sus estudios.

Esta perspectiva es compartida por algunos padres de familia, quienes motivan a sus hijos a trabajar desde temprana edad en lugar de enfocarse en la educación formal. Sin embargo, esta postura limita las oportunidades de los

estudiantes, ya que con una formación adecuada podrían incrementar significativamente sus ingresos a futuro, realizando las mismas actividades productivas, pero con mayor preparación y una visión más amplia para el desarrollo de sus negocios.

El acceso a la educación básica en la comunidad de Banguir se constituye como una problemática compleja y multifactorial, que va más allá de la verdadera existencia de una institución escolar. A lo largo de nuestra inmersión en el territorio, fue posible identificar cómo diversas barreras estructurales, culturales y familiares se entrelazan para limitar significativamente el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

La presencia de una escuela no garantiza por sí sola la inclusión educativa, especialmente cuando existen condiciones sociales que obstaculizan la participación activa de las familias en el proceso formativo. El aislamiento geográfico, la desvinculación comunitaria y, sobre todo, la fuerte influencia de ciertas creencias religiosas, configuran un espacio donde la educación formal es subestimada o incluso rechazada. Esto ha generado una normalización del ausentismo escolar, al punto de que muchos niños permanecen en sus hogares o realizando actividades ganaderas durante el horario escolar, sin recibir ningún tipo de acompañamiento pedagógico.

A esto se suma la limitada formación educativa de madres, padres y representantes, quienes muchas veces, por desconocimiento o por tradición, priorizan actividades productivas como la ganadería sobre la escolarización de sus hijos. Esta lógica se reproduce en los niños, que aprenden a priorizar el trabajo como vía principal para el sustento, dejando en segundo plano la posibilidad de una

mejor estabilidad de vida a través del estudio. El escaso seguimiento familiar, sumado a la ausencia de estrategias sostenidas de sensibilización, refuerza este ciclo de exclusión.

En definitiva, el acceso a la educación básica en Banguir no puede comprenderse únicamente como un problema de matrícula o asistencia, sino como una manifestación de desigualdad social que exige una intervención profunda y articulada. Resulta urgente promover procesos de sensibilización cultural y educativa con las familias, fortalecer el vínculo escuela-comunidad y garantizar el acompañamiento institucional a los estudiantes. Solo así será posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, que reconozca las particularidades del contexto rural y respete los derechos de todos.

(C.2) La segunda categoría, denominada comunidad educativa rural, evidenció que la escuela en Banguir está profundamente vinculada en su contexto. No se trata únicamente de un espacio académico, sino que cumple una función social fundamental dentro de la comunidad. En el ámbito rural, la escuela representa el corazón de la comunidad, no solo desde lo geográfico, sino también desde lo social. Todas las actividades culturales y sociales se desarrollan en la institución educativa, y son las madres y padres de familia quienes asumen la responsabilidad de organizarlas y llevarlas a cabo, fortaleciendo así los lazos comunitarios y el sentido de pertenencia.

"*…Por ejemplo, ahora se viene la celebración de navidad. Gracias a Dios, hemos llegado a un acuerdo para organizarla junto con la escuela y la comunidad. La idea es unirnos para celebrar la navidad de manera conjunta…porque nosotros somos pocos católicos, entonces no tenemos el apoyo de toda la comunidad en*

general y realizar cualquier evento u homenaje requiere la colaboración de los mismos de siempre…(P01). Una segunda entrevista permitió identificar las razones por las cuales son pocas las personas que participan en actos sociales dentro de la comunidad. El testimonio recogido evidenció la influencia restrictiva de ciertos líderes religiosos, quienes desalientan la interacción entre los habitantes: *"…aquí los pastores dicen que nadie tiene que estar conversando con otras personas, mucho menos reunirse por ahí…"* (P03).

Estos testimonios reflejan cómo en este contexto, la escuela trasciende su rol educativo y se convierte en el principal espacio de encuentro, participación y conexión social. Sin embargo, también pone en evidencia las limitaciones que enfrenta esta comunidad, como la falta de apoyo generalizado y la dependencia de un grupo reducido de personas pertenecientes a otra congregación religiosa, lo cual limita la relación entre comunidad-escuela.

Esta situación ha sido evidente en varios eventos realizados en la comunidad, los cuales no tenían un carácter religioso; sin embargo, los miembros de dicha congregación no participan en estas actividades. En una ocasión, durante una reunión de padres de familia, se escuchó a una madre manifestar que no podía dar una respuesta clara sobre la participación de su hijo en un evento pedagógico sin antes obtener el permiso del líder de su congregación. Cabe mencionar que dichas actividades incluían una visita a un zoológico y, posteriormente, la participación en un desfile cívico organizado por las instituciones del cantón Sigsig.

(C.2.1) La situación socioeconómica de las familias se encuentra marcada por la migración, una realidad que influye directamente en la dinámica educativa

y familiar de la comunidad. Esta condición, aunque alivia ciertas necesidades materiales, también genera consecuencias que afectan la motivación y el compromiso de los estudiantes con su formación académica.

"*…Aquí en la comunidad no se ve tanta necesidad económica porque muchos han emigrado al extranjero y mandan dinero a sus familias. Pero eso mismo ha traído problemas…los niños o jóvenes que se quedan, al tener ese apoyo económico, ya no le dan tanta importancia a la escuela. Desde los 11 o 12 años ya se creen grandes, piensan que pueden hacer su vida sin estudiar. Por eso sería bueno que alguien les ayudara, que les enseñen que estudiar es importante, porque los niños tienen todo para salir adelante, solo les falta motivación…*(P01). A diferencia de lo expresado en la primera entrevista, una segunda voz manifiesta razones distintas que conducen, igualmente, al fenómeno migratorio: *"…los niños de esa religión, al no saber leer ni escribir, buscan migrar a temprana edad en busca de estabilidad económica, que aquí, por su analfabetismo, no logran. Esta situación ha afectado a mis niños, quienes dicen: '¿yo para qué estudio, si ellos no estudian, se van a los Estados Unidos, ganan bien y trabajan? Yo termino la escuela y me voy a los Estados Unidos…*'" (L02).

Según los criterios de los entrevistados la estabilidad económica no siempre garantiza el interés por la educación. Al contrario, en algunos casos puede generar una falsa sensación de seguridad que desvía a los estudiantes de sus objetivos escolares. Durante nuestra estancia en la comunidad, pudimos observar cómo un estudiante fue perdiendo el interés por sus estudios, ya que su padre, quien había emigrado hace no más de dos años, le proporcionaba todas las comodidades

materiales posibles. Esta situación llevó al niño a no valorar la educación como una herramienta fundamental para alcanzar una vida estable y cómoda.

Por el contrario, comenzó a desarrollar la idea de que, al crecer un poco más, él también podría migrar al extranjero en busca de mejores oportunidades, sin considerar la formación académica como un camino necesario para lograrlo. Esto indica la importancia de implementar acciones que refuercen el valor de la educación como herramienta de desarrollo personal y colectivo, especialmente en contextos donde el apoyo emocional y formativo de los padres es limitado por su ausencia física.

(C.2.2) La migración es una de las realidades más significativas que atraviesa la comunidad y ha generado impactos directos tanto en la estructura familiar como en el ámbito educativo. Muchas familias han visto mejorar sus condiciones económicas gracias al envío de remesas por parte de sus familiares que se encuentran en el extranjero. Sin embargo, esta aparente estabilidad ha traído consigo nuevas problemáticas, especialmente en los niños, niñas y adolescentes que quedan al cuidado de otros familiares o incluso solos. La ausencia de figuras parentales repercute en la falta de acompañamiento emocional y en una baja motivación hacia el estudio. Las experiencias recopiladas evidencian distintas perspectivas en torno al fenómeno migratorio. Desde la visión de la líder educativa, la migración genera una ruptura en la estructura familiar y desencadena diversos problemas emocionales, especialmente en niñas, niños y adolescentes. *"...la migración de los padres, madres o a su vez de los dos progenitores, afecta de manera directa al rendimiento académico de los estudiantes, ya que genera dificultades emocionales, que se ven reflejadas en la conducta y el cumplimiento*

de las actividades escolares dentro y fuera del aula. La falta de supervisión por parte de los progenitores hace que el nivel académico de los estudiantes en su mayoría disminuya, esto debido a que no piensan continuar con su escolaridad alegando que pronto se irán de viaje junto a sus padres…(L02). Por su parte, un segundo actor considera que la migración ha generado un creciente desinterés académico dentro de la comunidad. Según su testimonio: *"…muchos han emigrado al extranjero y mandan dinero a sus familias. Pero eso mismo ha traído problemas… Los niños o jóvenes que se quedan, al tener ese apoyo económico, ya no le dan tanta importancia a la escuela…"* (P01).

La migración es un fenómeno muy marcado en esta comunidad. Durante nuestra permanencia, en una visita realizada a la presidenta de la escuela, ella nos comentaba que algunas personas que habían migrado al extranjero regresan eventualmente al país con la intención de reinsertarse en la comunidad, adaptándose nuevamente a sus tradiciones y costumbres. Sin embargo, para la mayoría de ellos este proceso resulta complejo, lo que los lleva a migrar nuevamente, dejando atrás a sus familias. Lo más preocupante es que, en algunos casos, dejan más hijos que han procreado durante su estadía en la comunidad, ampliando así el impacto social y emocional de su ausencia. Esta afirmación fue respaldada por la líder educativa, quien mencionó: *"…en mi grado tengo una estudiante que es hija de un migrante que retornó, pero luego de un tiempo emigró nuevamente, ya que no se adaptó a la realidad que existe en la comunidad. Esta situación ha provocado que la estudiante desarrolle problemas emocionales que afectan su desarrollo académico y social…"* (L02).

Además, pudimos observar que la migración no se limita al ámbito internacional; también es común que las personas se trasladan a ciudades más grandes dentro del país, en busca de mejores oportunidades laborales, lo cual también genera rupturas en las dinámicas familiares y escolares.

(C.2.3) Por otra parte, la identidad cultural de la comunidad se encuentra fuertemente influenciada por sus costumbres, tradiciones y cosmovisión. Estos elementos forman parte esencial de la vida cotidiana y de las prácticas sociales y educativas que se desarrollan en el territorio. Comprender estas manifestaciones culturales resulta fundamental para valorar el sentido de pertenencia que tienen sus habitantes, así como para fortalecer el vínculo entre la comunidad y la escuela. En este contexto, la cosmovisión entendida como la manera en que la comunidad interpreta y se relaciona con el mundo, la cual está atravesada por creencias religiosas que influyen en la toma de decisiones individuales y colectivas, y en ocasiones puede convertirse en una limitante, especialmente cuando algunas doctrinas interfieren con procesos educativos, actividades escolares o eventos cívicos.

"*...esta religión que hay en la comunidad ha hecho mucho daño, porque si uno no paga, no lo dejan entrar a la iglesia. En las mingas cobran 100 dólares por persona, y hay familias que han llegado a pagar hasta 1.200 dólares solo para seguir dentro. El pastor está divorciado, tiene como 10 fincas, carros caros, motos y armas, y todo eso lo ha conseguido con la plata del pueblo. Yo en el 2019 decidí salirme, porque vi que solo se estaban enriqueciendo. Lo más grave es que no dejan estudiar a los niños, les dicen a los padres que no manden a sus hijos a la escuela porque eso no sirve, como pasó con Kerly y Rosita (sus hijas). Lo hacen*

para tener a la gente ignorante y poder manejarla a su gusto, y por eso esta religión se ha vuelto un limitante muy grande para la educación en la comunidad…(P03). Desde otra perspectiva, se señala que las tradiciones y la cultura propias de esta comunidad se ven afectadas por influencias externas. Un miembro de la comunidad comenta: *"…por ejemplo, ahora se acerca la celebración de Navidad. Gracias a Dios, hemos logrado un acuerdo para organizar conjuntamente entre la escuela y la comunidad. La idea es unirnos para celebrar la Navidad de manera conjunta… porque nosotros somos pocos católicos, por lo que no contamos con el apoyo de toda la comunidad en general, y realizar cualquier evento o homenaje requiere la colaboración de los mismos de siempre…"* (P01).

Los moradores de la comunidad también señalan que la influencia de cierta organización religiosa ha tenido un impacto negativo en la población, ya que promueve una visión doctrinal que entra en conflicto con los procesos educativos formales. Esta situación ha provocado que muchos padres y madres de familia no inscriban a sus hijos en la escuela o los retiren de manera temprana del sistema educativo. Lo más preocupante es que esta situación se ha mantenido por varios años en la comunidad, ejerciendo una presión constante sobre las familias para impedir que sus hijos accedan a la educación. Como se relata en un testimonio: *"…a veces vienen a comprar una pastilla, la llevan anotada en la hojita del cuaderno, la mandan desde la casa anotando, yo leo lo que dice, entonces ya son grandes, de unos 12 años, y no saben leer…"* (P03).

Un ejemplo de esta problemática se evidenció en una visita que realizamos a una tienda local: un adolescente, de aproximadamente 13 o 14 años, llegó con un

papel donde tenía escrita una lista de víveres. Le pidió al dueño de la tienda que le entregara los productos y que, además, le escriba el costo de cada uno, esto debido a que no sabía leer ni sumar. Esta experiencia revela las graves consecuencias que puede tener la exclusión educativa motivada por creencias religiosas que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

(C.2.4) Mientras tanto, en el contexto educativo rural, es fundamental reconocer el papel de los distintos actores que intervienen en la protección, promoción y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Su participación es clave para asegurar entornos escolares seguros, inclusivos y respetuosos de la diversidad. Estos actores no solo son figuras institucionales, sino también miembros de la comunidad. En el diálogo con la líder educativa, se dio a conocer que se ha realizado el respectivo reporte al Distrito de Educación de Sigsig sobre los estudiantes que han dejado de formar parte del sistema educativo en el presente año. Esto se sabe ya que los padres de familia no realizan el trámite correspondiente para el cambio de institución; simplemente retiran a sus hijos sin brindar ninguna explicación ni presentar la documentación necesaria.

"*…los niños simplemente dejan de venir y ya, porque no se presenta ninguna justificación por parte de las familias. Ante esta situación, se notificó también a la Junta Cantonal de Protección de Derechos para dar seguimiento a los casos. Durante los primeros días se intentó hacer contacto con los padres de familia, pero lastimosamente no hubo una respuesta favorable. La mayoría no hizo caso a las notificaciones ni mostró disposición para reincorporar a sus hijos a clases. A pesar de todo el esfuerzo y la gestión realizada, solo una niña, que cursa cuarto de básica, regresó a la escuela aproximadamente un mes después del inicio*

del año lectivo 2024-2025…(L02)". Un segundo testimonio revela que, a pesar de los esfuerzos por brindar apoyo a un sector de la comunidad, la falta de compromiso y comunicación genera una barrera significativa para la intervención de los garantes de derechos. Según el relato: *"…un día hablé con el pastor para traer a los médicos del centro de salud San José y realizar chequeos médicos a las personas pertenecientes a esa religión. Llegaron los médicos, pero nadie asistió porque el pastor no les había informado… Fueron a revisar a una adolescente embarazada y el padre le dijo: 'si te dejas tocar por ellos, te vas de la casa'…"* (P01).

Al estar inmersas en la comunidad y vivir de cerca esta dura realidad que afecta a la mayoría de niños, fuimos testigos de una situación preocupante que afecta principalmente a niñas, niños y adolescentes: la influencia ejercida por una doctrina religiosa que, lejos de acompañar el desarrollo integral de la infancia, lo limita severamente. Al conocer cómo varios niños habían sido retirados de la escuela o, incluso, nunca ingresaban, decidimos investigar con mayor profundidad los principios, normas y doctrina que rigen a esta congregación.

Con la intención de conocer directamente su doctrina, nos trasladamos a la ciudad de Cuenca, donde identificamos una iglesia con el mismo nombre. Al llegar, narramos a sus líderes lo que estaba ocurriendo en la comunidad rural. Su reacción fue de sorpresa, ya que no estaban al tanto de la existencia de una filial en dicha zona. Ante la gravedad de la situación, decidieron acudir personalmente a la comunidad para constatar lo que estaba ocurriendo.

Durante la visita, mantuvieron una conversación con la líder educativa y con el presidente de la comunidad, quienes confirmaron los hechos que habíamos

expuesto: "*cuando las personas escuchan por primera vez la situación que ocurre en esta comunidad, les resulta difícil creer que, en esta época, todavía se pueda manipular a las personas de tal manera, llegando al punto de impedir que sus hijos accedan a la educación para tener un mejor futuro. De hecho, nosotros teníamos un concepto diferente de los 'hermanitos' hasta que llegaron los pastores de la iglesia de Cuenca, quienes demostraron ser completamente diferentes a lo que conocemos aquí…"* (L02).

Al observar el lugar de culto, se detalló los permisos y registros de autorización de funcionamiento, pero al contrastarlos con el sistema oficial, se comprobó que no existía ningún registro legal, esta revelación generó un profundo impacto entre las personas entrevistadas. Según uno de los testimonios: *"Me quedé asombrado al descubrir que el código del acuerdo ministerial, que supuestamente estaba expuesto en la iglesia, en realidad no existía, y que mucho menos constaba en las Asambleas de Dios, ya que nadie sabía que estas iglesias también operaban bajo permisos oficiales…"* (P01).

Entre las personas que conformaban la comitiva estaba una abogada, también líder de la iglesia de Cuenca y voluntaria en la defensa de los derechos humanos, quien tomó la iniciativa de recopilar toda la información y documentación necesaria para presentar el caso ante la Junta Cantonal, con el objetivo de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos los niños de la comunidad *"…estos señores dijeron que cuentan con una fundación con abogados y se llevaron datos específicos para informar a la Junta Cantonal de Cuenca, debido a que se estaban vulnerando los derechos de los niños de la comunidad…"* (L02). Este proceso continúa en desarrollo.

Poco tiempo después, este grupo regresó a la comunidad con un mensaje de paz, esperanza y, sobre todo, de claridad: explicaron a los pobladores que la doctrina promovida por aquella filial no representaba los valores ni las enseñanzas de su iglesia. Realizaron cinco visitas semanales consecutivas, en las que ofrecieron talleres dirigidos a niños y padres de familia de la escuela. En cada encuentro llevaron víveres, compartieron alimentos y reforzaron un mensaje de inclusión, fe y apoyo. Su presencia y acciones ayudaron a desenmascarar las prácticas de manipulación y exclusión ejercidas por el grupo religioso local, dejando claro que no se trataba de una religión que prohibía la educación, sino de un grupo aislado que, mediante el engaño, había ganado la confianza de sus vecinos para mantenerlos alejados de la escuela.

Este proceso reveló la importancia de la vigilancia comunitaria, la articulación interinstitucional y el empoderamiento de las familias, para impedir que ideologías contrarias al bienestar y desarrollo infantil se impongan por encima de los derechos fundamentales.

La experiencia vivida en la comunidad de Banguir permite comprender que, en el ámbito rural, la escuela no puede ser entendida únicamente como un espacio destinado a la enseñanza, sino como un componente esencial del desarrollo social. En contextos donde las distancias físicas, las creencias culturales y las realidades económicas imponen desafíos particulares, la institución educativa asume funciones que van mucho más allá de lo pedagógico: se convierte en un punto de encuentro, en una plataforma de organización y en un espacio simbólico donde se proyectan las aspiraciones y tensiones de la comunidad.

Sin embargo, esta centralidad de la escuela se ve afectada por diversos factores que limitan su capacidad de convocatoria e incidencia. La migración, por ejemplo, si bien ha traído cierta estabilidad económica a las familias, también ha generado distanciamiento afectivo, baja supervisión familiar y una disminución del compromiso de niños y adolescentes con sus procesos formativos. Esta situación, agravada por la ausencia de referentes adultos en muchos hogares, ha contribuido a una pérdida de motivación hacia la educación y a una visión distorsionada sobre su valor a largo plazo.

Por otro lado, las tensiones entre la cosmovisión comunitaria y el sistema educativo formal surgen con fuerza, sobre todo cuando ciertas doctrinas religiosas se convierten en obstáculos para la libre participación en la vida escolar. En algunos casos, estas creencias han originado la negación del derecho a la educación, desinformando a las familias, fragmentando los vínculos sociales y prolongando ciclos de exclusión. No obstante, experiencias recientes también evidencian que, cuando existen acciones articuladas entre la comunidad, instituciones externas y actores comprometidos, es posible resistir y revertir estas dinámicas de poder, recuperando espacios educativos como territorios de inclusión y transformación.

En conclusión, fortalecer la comunidad educativa rural implica reconocer su complejidad, escuchar sus voces, respetar su diversidad y acompañar sus procesos. Requiere también un desafío institucional que garantice no solo el acceso a la educación, sino también su sostenibilidad, pertinencia y sentido. Solo así se podrá consolidar un modelo educativo capaz de responder a los retos del territorio, sin dejar de lado a quienes más lo necesitan: las niñas, niños y adolescentes que

habitan estas realidades y merecen crecer en comunidades que garanticen la educación como un derecho y una posibilidad de futuro.

(C.3) La tercera categoría, denominada Modelo Pedagógico UBP, resalta la modalidad de enseñanza utilizada en la escuela, la cual toma en cuenta las realidades sociales, culturales y territoriales del contexto. En las aulas multigrado se agrupan estudiantes con distintas características, distribuidos en dos o más niveles, y dentro de estos se conforman subgrupos según el avance en las unidades, respetando siempre el ritmo de aprendizaje de cada uno. Se prioriza el enfoque de ciencias integradas, por lo que no se trabaja por asignaturas separadas. Esta metodología requiere tiempos más amplios para desarrollar las guías de interaprendizaje con todos los estudiantes. Aunque no existe un horario específico por materia, en las guías se establecen fechas de inicio y finalización como referencia para su ejecución.

…Se denomina escuelas multigrado a aquellas ubicadas en zonas rurales donde el número de estudiantes por grado es reducido. Estas instituciones trabajan bajo el modelo UBP: UNI, BI y PLURIDOCENTE. Esto significa que en una misma aula se agrupan varios niveles educativos, cada uno con estudiantes que presentan características y necesidades distintas. En estas escuelas no hay un directivo como tal; en su lugar, existe una figura llamada líder educativo, que generalmente es el docente con mayor tiempo en la institución. Este docente asume múltiples funciones: no solo enseña, también realiza labores administrativas como secretaria, orientadora, psicóloga, e incluso en muchos casos, se encarga de tareas de limpieza. Durante las clases, debemos atender a varios grupos al mismo tiempo. Aunque el tema es común para todos, la destreza a desarrollar se adapta

según el nivel de cada estudiante. Esto exige una planificación detallada y una metodología flexible, que permita responder a la diversidad del aula y asegurar que cada niño o niña avance a su propio ritmo…(L02)"

Esto pudimos comprobarlo durante el tiempo que formamos parte activa de la escuela como practicantes en una institución bidocente. Nuestra experiencia no se limitó únicamente a las asignaturas para las que nos hemos preparado, como Educación Básica e Inglés, sino que también tuvimos que asumir el rol de docentes en diversas áreas. Esto representó un gran desafío, ya que nos exigió replantear nuestras estrategias y adaptar las actividades aprendidas a las condiciones reales del aula, marcadas por la diversidad de niveles y el limitado acceso a recursos.

A pesar de estas dificultades, buscamos siempre garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad, superando las prácticas tradicionales aún presentes en muchas de sus clases. Además, pudimos constatar lo mencionado por la líder educativa respecto a las múltiples funciones que deben asumir los docentes en este tipo de instituciones. Al finalizar la jornada, era común apoyar también en tareas como la limpieza del aula, lo cual evidencia la carga laboral que enfrentan los docentes rurales y la necesidad urgente de mayor apoyo institucional.

(C.3.1) Al tratarse de una institución bidocente, enfrenta limitaciones en cuanto a recursos didácticos. Además, cuenta únicamente con dos aulas: una que agrupa a los niveles de Educación Básica Preparatoria y Básica Elemental, y otra destinada a la Básica Media. Por ello el trabajo es más complejo, y poco personalizado. Esta situación fue evidente, ya que representa un gran desafío para las docentes, quienes deben adaptar sus estrategias pedagógicas para atender de manera simultánea a estudiantes de diferentes edades, niveles y ritmos de

aprendizaje, sin dejar de lado la calidad educativa. Por esta razón la líder educativa explicó cómo estaba estructurada la institución.

"…se trata de aulas con uno o dos docentes, donde el personal con mayor antigüedad en la institución asume el cargo de líder educativo, función que reemplaza a la de director o rector. En cuanto a las planificaciones, se utiliza un formato multigrado dividido por subniveles. Para facilitar el trabajo, las y los docentes se organizan en redes de trabajo, conformadas por escuelas UNI y Bidocentes. En estas redes, se distribuyen las materias por subniveles, asignando una o dos asignaturas a cada docente. También se establecen fechas de entrega de las planificaciones, y luego cada docente se encarga de revisarlas y adaptarlas según las necesidades específicas de su institución…" (L02)

Lo observado durante nuestras prácticas reafirma las múltiples dificultades que enfrenta la educación rural bajo el modelo bidocente. A pesar de las limitaciones estructurales, la falta de recursos didácticos, tecnológicos y la complejidad de atender aulas multigrado, pudimos evidenciar el compromiso, la vocación y la creatividad de las docentes para sacar adelante el proceso educativo en cada aula. Un claro ejemplo de ello fue cuando acompañamos a la líder educativa a una jornada de planificación en otra comunidad, ubicada a dos horas de camino. Esta experiencia puso en evidencia no solo la falta de transporte y las largas distancias que deben recorrer, sino también la organización que se requiere para planificar colectivamente. Al llegar, nos dividimos el trabajo por subniveles básica preparatoria, básica elemental y básica media y colaboramos en la elaboración de las planificaciones. Este tipo de redes entre docentes de escuelas UNI y Bidocentes se convierte en una estrategia fundamental para enfrentar las

exigencias del contexto y compartir buenas prácticas. Por ello, se resalta la importancia de la colaboración docente como una herramienta para mejorar la calidad educativa en escenarios de alta vulnerabilidad. Sin embargo, no se puede negar que las condiciones actuales requieren una mayor atención por parte del sistema educativo. Aunque las docentes hacen un esfuerzo admirable, siguen operando en contextos donde el acceso integro a una educación de calidad sigue siendo una deuda pendiente del Estado con las comunidades rurales.

El modelo pedagógico UBP, aplicado en las escuelas rurales bajo modelo UNI, BI y PLURIDOCENTE, constituye una propuesta adaptada a las particularidades del entorno rural, donde la escasez de recursos, el número reducido de estudiantes por grado y la diversidad de niveles educativos dentro de una misma aula exigen enfoques flexibles e inclusivos. Lejos de seguir estructuras inflexibles, este modelo valora la integridad, el respeto por los ritmos de aprendizaje y la enseñanza multigrado como una necesidad transformada en oportunidad pedagógica.

La experiencia vivida durante las prácticas en la escuela bidocente permitió comprender de manera directa las complejidades y desafíos que enfrentan las y los docentes rurales. Más allá de su rol como educadores, asumen múltiples funciones administrativas, organizativas e incluso de mantenimiento, lo que revela una sobrecarga laboral que no siempre es visible ni reconocida institucionalmente. En este contexto, el liderazgo pedagógico recae en quienes, desde la experiencia, articulan el funcionamiento escolar en ausencia de una dirección formal, demostrando compromiso y creatividad ante la adversidad.

A pesar de las condiciones limitantes como la falta de materiales, la falta de acceso a tecnología y la distribución variada del estudiantado, se evidenció un esfuerzo constante por ofrecer una educación significativa. La planificación por subniveles, el trabajo en red entre docentes de distintas instituciones y la integración de asignaturas mediante el enfoque de ciencias integradas son algunas de las estrategias que permiten sostener los procesos educativos en estas comunidades.

Sin embargo, la implementación de este modelo también visibiliza una deuda histórica del sistema educativo con las zonas rurales. Si bien se reconoce el valor del esfuerzo docente y la capacidad de adaptación del modelo UBP, estos no deben ser vistos como mecanismos suficientes para compensar la falta de equidad estructural. Resulta apremiante que las políticas educativas fortalezcan con mayor decisión estos espacios, garantizando recursos, formación continua, acompañamiento técnico y condiciones dignas para enseñar y aprender.

En conclusión, el modelo UBP representa una respuesta contextualizada a las realidades del ámbito rural, pero su efectividad depende, en gran medida, del compromiso de los docentes y de su capacidad para transformar la carencia en oportunidad. Para que esta modalidad cumpla plenamente su propósito, es indispensable que el Estado asuma su responsabilidad, brindando el respaldo necesario a quienes sostienen, con vocación y esfuerzo cotidiano, el derecho a la educación en los rincones más olvidados del país.

2.2.3 Interpretación Crítica

El análisis crítico de la experiencia sistematizada en la comunidad de Banguir revela que el acceso y la permanencia escolar no dependen únicamente de

factores económicos o de la existencia de una sola institución educativa. En este contexto, dos variables estructurales, la migración y la religión, inciden de forma decisiva en la trayectoria educativa de los niños, al punto de determinar su continuidad o abandono del sistema escolar.

Por un lado, la migración ha provocado la desintegración del núcleo familiar, dejando a los niños al cuidado de personas que, en muchos casos, no están en condiciones de brindar el acompañamiento necesario para su formación académica y emocional. Este abandono, que no es solo físico sino también simbólico, se traduce en una pérdida de sentido sobre el valor de la educación. Muchos estudiantes replican el discurso de que "no es necesario estudiar para salir adelante", basándose en el ejemplo de familiares migrantes que lograron mejoras económicas sin haber culminado su formación escolar.

Por otro lado, en esta comunidad se ha palpado como la religión ha generado varias problemáticas dentro de la comunidad las cuales han provocado rupturas educativas y sociales. Para tener una visión más amplia del poder que puede ejercer la religión sobre un determinado grupo es necesario recordar que durante los siglos XVI y XVII se produjo una revolución religiosa en la denominada época de la Reforma, liderada por Lutero (protestante), y la Contrarreforma, guiada por el catolicismo. Esta revolución generó grandes cambios en la educación, ya que los dos movimientos pregonaban fuertes argumentos con respecto a la educación. Lutero fue reconocido no solo por su liderazgo en movimientos religiosos, sino también en el ámbito social, cultural y educativo. Bajo (2006) menciona que Lutero exigió a los líderes alemanes crear un

sistema educativo gratuito y obligatorio para sus súbditos, cuyo objetivo principal era que aprendieran a leer las escrituras por sí mismos.

Asimismo, Martín (2010) señala que el catolicismo también vio en la educación un medio para instruir a los jóvenes según sus creencias. De esta manera, podemos entender, el poder que ejerce la religión sobre la educación, este dominio ha sido utilizado para transmitir lo que ellos consideran útil para sus seguidores surgiendo así la dominación colonial.

Desde otra perspectiva podemos identificar con mayor claridad el objetivo real de dichos movimientos religioso que se escudan en la fe para ejercer poder en sus seguidores utilizando como base sus creencias y cosmovisiones. En la comunidad de Banguir, este grupo religioso no solo ha limitado el acceso a la educación, sino que también ha servido como un mecanismo de control social. Esta situación refleja una secuencia que ha venido desde la época colonial, donde sus discursos e ideologías han sido el medio para implantar el control y manipulación. Tal como señala Mendieta (2020), tanto los conceptos religiosos como sus equivalentes laicos en América Latina han funcionado históricamente como formas de legitimación del dominio colonial, perpetuando estructuras de obediencia y subordinación. Es por ello que en este contexto se puede identificar que la religión en lugar de ofrecer conocimiento sobre Dios, ha utilizado este medio como herramienta de control y sometimiento de las desigualdades, actuando como barrera al derecho a la educación.

Además, este tipo de prácticas vulneran directamente los principios del derecho a una educación laica y de calidad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que se garantiza “la educación pública laica, se

respeta y mantiene la independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa, como obligación del sistema público" (Art. 2.3.j). En este sentido, la ley va más allá de una mera neutralidad; consagra la protección de la autonomía individual en un espacio tan crucial como la formación, asegurando que el conocimiento destaque sobre cualquier dogma y que cada estudiante pueda construir su propia visión del mundo en plena libertad.

De manera complementaria, el Código de la Niñez y Adolescencia, publicado el 3 de julio de 2003, engloba los derechos integrales de los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, regulando y controlando que sus derechos sean respetados para ofrecerles una vida digna y de calidad. Dicha afirmación la podemos contemplar en el Artículo 37.- Derecho a la educación, que establece: "Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que: Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la Educación Básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente". Garantizar la ejecución de este artículo dentro de la comunidad es obligación del Estado como recurso de protección de los derechos de niños y adolescentes. Sin embargo, la falta de acciones reguladoras de esta ley ha permitido que los derechos de los integrantes de la comunidad en edad de escolarización se vean violentados de manera visible, sin la intervención oportuna de los organismos garantes de derecho.

Frente a esta situación, la ausencia del Estado agrava aún más el problema. Cuando las instituciones, como la Junta Cantonal o las propias entidades

educativas, intentan intervenir, lo hacen de manera tardía o con escaso impacto. Esta realidad exige acciones urgentes y decididas; no se puede permitir que la fe o la migración se sigan utilizando como excusas estructurales para negar el acceso a la educación. Es necesario implementar una estrategia pedagógica que, desde el respeto intercultural y la mediación comunitaria, fortalezca el valor de la escuela como garante de derechos, combatiendo los discursos que los vulneran con firmeza y claridad.

2.2.4 Lecciones aprendidas

La experiencia vivida en la comunidad nos permitió comprender que garantizar el derecho a la educación no se limita a la existencia de una escuela. Hemos aprendido que el acceso y la permanencia escolar en contextos rurales están atravesados por factores estructurales, socioeconómicos, culturales y familiares que dificultan la construcción de trayectorias educativas continuas. Como lo plantea la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021), la educación es un derecho fundamental de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado (p,15); sin embargo, hay que concretar esto de manera efectiva en comunidades como Banguir, ya que sigue siendo un reto pendiente.

Uno de los aprendizajes más reveladores fue identificar la deserción escolar como un fenómeno de múltiples raíces. Investigaciones como las de Casais y Ortega (2015) evidencian que la pobreza, la necesidad de que los niños trabajen, la falta de transporte y la migración fragmentan el entorno familiar y reducen la posibilidad de acompañamiento escolar. En Banguir, fuimos testigos de cómo estos factores se entrelazan, creando barreras invisibles que condenan a muchos

estudiantes a abandonar sus estudios, disminuyendo así sus oportunidades de desarrollo.

También observamos cómo ciertos elementos culturales profundizan esta problemática. La influencia de doctrinas religiosas, como la "Maranatha", promueve una visión en la que la educación formal es vista como innecesaria para el crecimiento espiritual, lo que ha derivado en ausentismo y desconfianza hacia la escuela. Como menciona Ruiz (2021), la educación rural enfrenta desafíos no solo materiales, sino también simbólicos, donde los valores y creencias de las comunidades pueden reforzar o debilitar su legitimidad. Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque educativo intercultural, que dialogue con las cosmovisiones locales sin renunciar al derecho al conocimiento.

Otro hallazgo significativo tiene relación con el modelo multigrado, predominante en las zonas rurales. Este modelo presenta grandes retos para el profesorado, ya que un solo docente debe atender simultáneamente varios niveles de escolaridad, muchas veces sin formación específica ni recursos adecuados. Burgos et al. (2020) y Pérez (1994) coinciden en que la enseñanza multigrado exige estrategias pedagógicas diferenciadas y una sólida preparación docente que hoy en día aún no está garantizada. A pesar de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (2022), la implementación real y el acompañamiento sostenido continúan siendo insuficientes.

A partir de estas observaciones, comprendimos que la exclusión educativa rural no es únicamente una cuestión geográfica, sino también social y cultural. Imponer modelos educativos diseñados para contextos urbanos, sin considerar las características y necesidades de las comunidades rurales, perpetúa desigualdades

históricas. Como afirma López y Martínez (2019), es fundamental que las políticas educativas promuevan la inclusión desde una perspectiva territorial y comunitaria, que reconozca la diversidad como un valor y no como un obstáculo.

Finalmente, esta experiencia reafirmó la importancia de las prácticas preprofesionales en la formación docente. No solo fortalecimos nuestras competencias pedagógicas y sociales, sino que también asumimos una responsabilidad ética con las comunidades. La articulación con otros actores, como la iglesia de Cuenca o la abogada voluntaria, demostró que es posible revertir dinámicas de exclusión y recuperar la escuela como espacio de esperanza y transformación. La sistematización de estas vivencias es, como señala Bazán et al. (2014), una herramienta poderosa para construir conocimiento desde la práctica, comprender procesos educativos en profundidad y generar propuestas significativas.

Conclusiones

La experiencia vivida en la comunidad de Banguir nos obliga a mirar de frente una verdad incómoda: en pleno siglo XXI, todavía hay niñas y niños que no acceden a la educación no porque falten escuelas, sino porque sobran barreras invisibles que siguen normalizándose. El acceso a la educación no es solo una cuestión de matrícula o asistencia; es una lucha constante contra estructuras que silencian, marginan y excluyen. En este rincón del país, el derecho a estudiar se enfrenta a dogmas religiosos, a la ausencia de referentes familiares, y a una indiferencia institucional que ha convertido lo excepcional en cotidiano.

La religión, que en muchos contextos puede ser una fuente de consuelo y sentido, en esta comunidad se transformó en un muro que impide a las infancias soñar y aprender. Cuando una doctrina decide que saber leer o escribir es pecado, y lo impone con castigos y amenazas, estamos ante una grave vulneración de derechos. No se trata de atacar creencias, sino de reconocer que ninguna fe puede estar por encima del futuro de un niño o una niña. Esta realidad interpela directamente al Estado, que no puede continuar ausente frente a prácticas que condenan a generaciones enteras al silencio y a la ignorancia.

Además, la migración, lejos de ser solo una decisión económica, ha reconfigurado los afectos, los vínculos y los proyectos de vida de muchas familias. Hijos e hijas creciendo lejos de sus padres, criando esperanzas en medio de soledades, y construyendo sentidos en ausencia de acompañamiento. La educación, en este contexto, pierde peso frente a la urgencia del trabajo o la ilusión de un viaje que promete una vida mejor. Es necesario mirar con mayor empatía esta realidad y construir puentes afectivos y pedagógicos que devuelvan a la escuela su lugar como espacio de contención, motivación y oportunidad.

Por otra parte, el modelo educativo multigrado aplicado en Banguir evidencia tanto su potencial como sus límites. A pesar de ser una respuesta adaptativa frente a las características del entorno rural, sigue dependiendo en exceso del esfuerzo humano de docentes que, con escasos recursos y múltiples responsabilidades, se convierten en el corazón de la escuela. Su entrega admirable no puede seguir siendo la única garantía de calidad educativa. La ruralidad merece políticas educativas pensadas desde la dignidad, el respeto y la equidad, no solo desde la lógica de la supervivencia.

Finalmente, esta sistematización no solo nos deja datos y hallazgos, sino también heridas abiertas, preguntas incómodas y una profunda convicción, educar en contextos como Banguir exige mucho más que enseñar contenidos. Implica posicionarse, actuar con valentía, y comprometerse con una pedagogía transformadora que no tema cuestionar lo establecido. Porque cada niño que queda fuera del aula es un país que se queda sin futuro, y cada comunidad olvidada es un grito que nos recuerda que la justicia social empieza o se niega en las aulas.

Recomendaciones

Ante todo, al Estado ecuatoriano le corresponde dejar de actuar como un observador distante frente a la realidad de las comunidades rurales. Las políticas educativas no pueden seguir construyéndose desde el centro sin mirar los bordes. Es urgente desplegar una presencia institucional sostenida en territorios como Banguir, no solo con infraestructura, sino con acompañamiento humano, recursos adecuados y voluntad política real. La educación debe ser una política de justicia, no una estrategia de administración.

Del mismo modo, las familias madres, padres necesitan ser acogidas, no juzgadas. Muchos de ellos han crecido sin acceso a la educación formal, lo cual no los convierte en enemigos del aprendizaje, sino en víctimas de un sistema que también los dejó atrás. Por eso, se recomienda abrir espacios comunitarios de formación y diálogo, donde se resignifique el rol de la familia en la educación. Acompañar a sus hijas e hijos en el proceso educativo no solo es un deber, sino una oportunidad de sanar generaciones enteras.

En consecuencia, las organizaciones religiosas que conviven con las comunidades tienen la responsabilidad ética de educar desde el respeto, no desde

la imposición. Cuando la fe se transforma en una barrera que impide el acceso al conocimiento, deja de ser guía espiritual para convertirse en una estructura de opresión. El Estado debe actuar con firmeza frente a cualquier discurso que niegue el derecho a la educación, activando protocolos de protección y asegurando que ninguna doctrina limite el pensamiento, la palabra ni la libertad de aprender.

Por su parte, el sistema de formación docente debe asumir el reto de preparar educadores capaces de enfrentar realidades complejas con sensibilidad, creatividad y compromiso. No se puede seguir formando maestras y maestros con una mirada urbana para contextos profundamente diversos. Se recomienda rediseñar los planes de estudio de las universidades pedagógicas, incluyendo prácticas reales en comunidades rurales, metodologías interculturales, habilidades socioemocionales y herramientas para la transformación social desde el aula.

Al mismo tiempo, las y los docentes que ya trabajan en estos territorios deben dejar de ser vistos como héroes solitarios. Su labor merece reconocimiento, protección y apoyo constante. Se hace necesario crear redes de acompañamiento entre pares, programas de bienestar docente, acceso a materiales actualizados y condiciones laborales dignas. Educar en contextos de precariedad no puede seguir dependiendo únicamente del esfuerzo individual; requiere de un sistema que cuide a quienes cuidan.

Por otro lado, las voces de los niños y niñas deben ser el centro de toda política educativa. Ellos no son beneficiarios pasivos, son sujetos de derechos, con ideas, emociones y sueños. Se recomienda implementar metodologías participativas, proyectos que les permitan expresarse, vincularse con su entorno y construir identidad desde la escuela. La infancia no puede esperar a que las

condiciones mejoren; necesita espacios que los reconozcan hoy, con urgencia y amor.

Finalmente, la sociedad en su conjunto debe entender que la educación rural no es un problema menor, es un reflejo del país que realmente somos. Cada niño excluido, cada escuela olvidada, es una herida que compromete nuestro futuro colectivo. Por ello, se propone que todas las instituciones educativas, sociales, judiciales y comunitarias trabajen articuladamente para garantizar que la educación llegue a todos los rincones del país, no como un favor, sino como el derecho más importante y transformador.

Referencias

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). *Registro Oficial Suplemento* No. 417 de 31 de marzo de 2011. https://www.educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/

Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7538099b-a111-42b2-80c9-baedf9f7fcd9/content

Bajo, N. (2006). El derecho a la educación: promesas y realidades. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense, 39*, 697–724. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1465589.pdf

Becker, M. (2022). Religión y secularización como modos de dominación. *CUHSO (Temuco), 32*(2), 312–334. https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2807

Burgos, J., Burgos, A., y Cedeño, G. (2020). El docente rural ecuatoriano en el siglo XXI: Retos y desafíos. *Dominio de las Ciencias, 6*(4, Edición Especial Noviembre), 358–369. http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index

Casais, D., y Ortega, I. (2015). Pobreza y deserción escolar en el nivel secundaria en Yucatán. *Revista de Economía, 32*(84), 51-77.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=674070976002

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, *1*(2), 48–69. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598/9969

Giraldo, D. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, *3*(1), 155-180. https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/141/128

Herrera, D., y Rivera, J. (2020). *La educación rural: Un desafío para la transición a la educación superior*. Secretaría de Educación Departamental - Institución Educativa La Estación. Lebrija, Colombia. https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-87.pdf

López, J., y García, M. (2015). *Retos de la educación rural en Ecuador: acceso, equidad y calidad*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 45-63. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondelaEducacionruralenEcuado.pdf

Martín, M. (2010). Implicaciones educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento. *Cauriensia*, *5*, 215–236. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3430586.pdf

Martinez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, *4*(80), 73-80.

https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf

Mera, A., (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 4*(1), 99-108. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rehuso/v4n1/2550-6587-rehuso-4-01-00113.pdf

Ministerio de Educación (2022). Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado. Dirección Nacional de Currículo. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/Lineamientos-multigrado-2021.pdf

Ortiz, G. (2015). La Observación Participante. *Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas.* https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47797/1/Tema%208%20Observaci%C3%B3n%20participante%20Grado%202014-15.pdf

Palma, S., Ferrín, P., Rizzo, M., y Chalén, M. (2024). *Políticas educativas para fortalecer la educación básica en el Ecuador. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10*(1, Edición Especial), 573–588. https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1248

Pérez, L. (1994). La escuela rural: educación para la comunidad sin la comunidad. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Digitalizado por Biblioteca *P. Florentino Idoate, S.J.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6520851

Pérez, A., y Morales, L. (2024). Formación docente para contextos rurales: desafíos y perspectivas. *Educación y Desarrollo*, 25(1), 79-98.

https://www.researchgate.net/publication/379741261_La_Importancia_de_la_Formacion_Docente_en_la_Educacion_Basica_en_Ecuador

Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.https://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf

Rodríguez, F., y Flores, S. (2025). Desigualdad educativa y ruralidad en Ecuador: un análisis de la deserción escolar. *Revista de Estudios Sociales*, 34(3), 101-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9954042

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista del centro de Educación*, 31(1). 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Torres, V., Sánchez, R. (2025). Tecnologías digitales en la educación rural ecuatoriana: oportunidades y limitaciones. *Educación y Tecnología*, 18(4), 150-168. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16746/24015

Vega, G. Vega, J. Camacho, A. Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, *10*(15). https://core.ac.uk/reader/236413540

Anexos

Diarios de campo:

https://drive.google.com/drive/folders/1s4GPhQSIzh_gl1bzv7bS91-4wkamc8Em?usp=sharing

https://drive.google.com/drive/folders/1hAmUXvTDNGAlsnECq2ncwhKsleEf8Q_2?usp=share_link

Transcripción de las entrevistas:

https://drive.google.com/drive/folders/1_tiiN0_ZS_ehyoEpA4xFtshiwM_qRZMq?usp=sharing

Audios de las entrevistas:

https://drive.google.com/drive/folders/1KwxFQlHgCFNORFU2feDCfo0JZqEUGYPd?usp=sharing